MELANGES PEDAGOGIQUES 1982

L'APPROCHE COMMUNICATIVE, CRU 1982

Henri HOLEC

ABSTRACT

The notion of a communicative approach has considerably developed since it first began influencing teaching practise, as teacher-researchers have gradually refined their understanding of the concept of communicative competence.

This article discusses two main aspects of what adopting a communicative approach means nowadays :

a) firstly, it means formulating teaching/learning problems in terms of the *uses* which speakers make of the language, the " communicative " use being important but by no means the only one ;

b) it also means formulating these problems in terms of language *users,* that is, of speakers (which in this context means people learning to use the language) who are able to play the pragmatic roles which will allow them to achieve their extra-discursive objectives.

This concept of the language user emphasises the fact that communication is a *process,* not just a ready-made *mould,* a process which is not merely mechanical, since it has to be renewed and reconstructed by the participants in every interaction.

The final section of the article briefly describes and illustrates some of the methodological implications of this development.

. Cet article reprend, avec quelques modifications, le texte d'une communication, intitulée « La classe de langue française face aux recherches en pragmatique », présentée au 3e colloque du GREDIL qui s'est tenu à l'Université de Laval, Québec, les 14, 15 et 16 octobre 1982 (actes à paraître en 1983). Nous remercions vivement les organisateurs de ce colloque de nous avoir autorisé à faire figurer cette communication dans le présent numéro des Mélanges Pédagogiques.

L'orientation générale de l'enseignement/apprentissage des langues vers la communication en langue étrangère ne date pas d'hier : de tous temps, pourrait-on presque dire, des auteurs de manuel et des enseignants se sont en effet préoccupés de faire acquérir aux apprenants ce qui, à leurs yeux, constituait les outils nécessaires et suffisants pour participer à des échanges dans la langue étrangère. Et même les promoteurs des méthodes les plus strictement structurales, dont les objectifs, les contenus et la méthodologie sont à 100 % ou presque centrés sur le fonctionnement interne du code linguistique, n'ont jamais manqué de souligner que leur but était de faire acquérir aux apprenants un « outil de communication ».

Puis vint « l'approche communicative », au début des années 1970, dont l'originalité fondamentale était de vouloir réellement prendre en compte la dimension communicative du fonctionnement des langues : que faire, et comment faire, pour que les apprenants de langue étrangère n'apprennent plus simplement à parler pour parler, devinrent les questions qui hantèrent alors les didacticiens.

Après un premier mouvement de balancier d'une trop grande ampleur qui avait abusivement privilégié la maîtrise de l'usage de la langue au détriment de la maîtrise de la langue, les pratiques didactiques se sont petit à petit stabilisées autour d'une orientation plus équilibrée qui accorde leur juste place aux composantes principales de l'acquisition d'une capacité à communiquer en langue étrangère : l'acquisition de l'outil verbal et celle de son mode d'emploi.

Mais au fil des ans, à l'épreuve de la pratique quotidienne, la notion même « d'approche communicative » évoluait également, comme le montre l'évolution de la signification de la notion de « compétence de communication », sa traduction didactique : d'abord capacité de réaliser des actes de parole, « compétence de communication » est devenue synonyme de capacité de réaliser des séquences (plus ou moins stéréotypées) d'actes de parole.

Où en est-on aujourd'hui, en 1982 ? C'est à cette question que se proposent de répondre, à tout le moins partiellement, les considérations présentées dans cet article, considérations fondées à la fois sur l'observation des pratiques didactiques du C.R.A.P.E.L. et sur les recherches qui les sous-tendent [1].

[1] Cf. en particulier, CARTON F.M. : « Le discours oral en élaboration : directions de recherche », in *Mélanges Pédagogiques 1981*, pages 49 à 68.

Adopter une orientation (une approche) communicative en didactique des langues signifie fondamentalement se poser les problèmes d'enseignement/apprentissage en termes de l'usage que peuvent faire d'une langue les sujets-parlants. La première question que le didacticien est alors conduit à se poser est la suivante : de quel usage de la langue s'agit-il dans le contexte où se situe son intervention, ou encore, quel est l'usage de la langue qui concerne les apprenants, et qui le concerne lui, dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

La réponse ancienne à cette question, clairement affichée par le choix de l'adjectif « communicatif » pour qualifier l'approche, repose, en toute logique, sur la définition donnée en didactique à la notion de « communication ». L'observation des pratiques des didacticiens, plutôt que de leurs discours, révèle que cette définition est tendanciellement très restrictive, certaines pratiques allant jusqu'à ne retenir comme capacités et donc comme phénomènes communicatifs que les capacités/phénomènes de compréhension et d'expression orales en interaction de face à face, et excluant, par conséquent, non seulement l'écrit, mais également la compréhension orale non interactive (fréquentation des médias audio-visuels).

D'autre part, à force de parler de compétence de *communication*, la tendance s'est accentuée de repousser au second plan, voire d'éliminer totalement, d'autres utilisations possibles de la langue que l'utilisation à des fins de communication, au sens restrictif du terme :

— l'adulte qui apprend une langue étrangère pour pouvoir suivre le travail dans ce domaine de ses enfants au collège a pour objectif un usage de la langue sensiblement différent de ce que l'on désigne habituellement par le terme de « communication » ;

— de la même manière, le responsable d'une chorale qui tient à ce que ses chanteurs soient capables d'interpréter un chant en langue étrangère d'une façon compréhensible pour les auditeurs connaissant cette langue ne va pas leur enseigner à communiquer, au sens habituel en didactique ;

— et dans la salle de classe, lorsque l'apprenant se sert de la langue pour montrer qu'il sait ce qu'on lui a demandé d'apprendre, ou pour participer à des « représentations théâtrales », ou tout simplement pour apprendre la langue, peut-on encore dire qu'il s'agit de communication, au sens habituel et restrictif du terme ?

— et s'il est vrai, comme le souligne Louis Porcher dans l'introduction à l'adaptation scolaire du Niveau-Seuil, que le langage joue un rôle important dans le développement psychologique et social de l'enfant, du pré-adolescent et de l'adolescent, ceci ne devrait-il pas également être pris en compte dans la démarche didactique ?

Dans ces conditions, il apparaît actuellement que, pour le didacticien, il s'agirait de raisonner plutôt en termes d'usages, au pluriel, de la langue, que

d'usage, au singulier, même s'il est vrai que c'est quantitativement l'usage communicatif qui souvent se présente de manière prioritaire. Peut-être vaudrait-il mieux alors parler d'orientation (d'approche) *« pragmatique »*, de manière à recentrer l'attention sur le fait que l'aspect fondamental du fonctionnement des langues sur lequel doit reposer l'action didactique est qu'il s'agit d'un processus de *mise en œuvre de moyens*, les moyens verbaux et non verbaux, orientée *vers une fin* (quelle qu'elle soit).

Remarque : Une conséquence méthodologique particulière de cette définition plus large de l'orientation est qu'elle autorise la pratique, à côté d'activités de communication, d'activités non strictement ou non totalement communicatives, mais respectant la nature « pragmatique » du fonctionnement des langues, activités au demeurant fort utiles pour l'apprentissage/rétention d'éléments linguistiques de tous ordres. Exemples : les jeux verbaux (mots-croisés, mots en carré, mots mêlés, scrabble...) ; les jeux d'intelligence verbale (chasse à l'intrus, découverte du code secret...) ; etc.

Adopter une orientation (une approche) pragmatique signifie donc se poser les problèmes d'enseignement/apprentissage en termes *d'usages* de la langue.

Mais cela signifie également se poser les problèmes en termes d'usagers de la langue : ce qui intéresse en effet l'apprenant, ce n'est pas l'usage en tant que tel, mais ce qu'il en fera, lui ; et ce qu'il se propose d'acquérir, ce sont les capacités qui lui permettront de devenir *un usager de la langue.*

Qu'est-ce qu'un usager de la langue, pour un didacticien, c'est-à-dire pour quelqu'un qui a pour but de donner une orientation pragmatique au processus d'enseignement/apprentissage ?

Un usager, c'est fondamentalement quelqu'un qui non seulement maîtrise des capacités langagières, telles que la compréhension, l'expression, orales et écrites, mais qui sait également faire usage de ces capacités pour assumer des rôles « pragmatiques » tels que ceux d'orateur (producteur d'un monologue), d'interlocuteur (participant d'une interaction), d'auditeur, de lecteur, d'auteur, etc. [2]. Si on les analyse en termes *d'usager* de la langue, et non pas de *fonctionnement* de la langue, il faut bien se rendre à l'évidence que ces rôles ne peuvent pas être envisagés comme des rôles « abstraits », « désincarnés » ; ce sont des rôles pris en charge par des participants à chaque fois uniques, des rôles « sur mesure » que ces participants n'endossent pas mais recréent, au moins

[2] Les rôles cités ici à titre d'illustration sont des rôles « généralisés » recouvrant chacun une grande variété de rôles « actualisés ».

A noter également que « rôle pragmatique » n'est synonyme ni de « rôle illocutoire », ni de « rôle interactif », etc. Cf. GREMMO M.J., HOLEC H. et RILEY P., « Interactional structure : the role of role », in *Mélanges Pédagogiques 1977*,

partiellement, à chaque fois, en fonction de leurs caractéristiques propres, des caractéristiques de leurs partenaires (lorsqu'ils en ont), de la tâche entreprise, de la situation, etc.

Alors que les rôles « abstraits », ceux que l'on invoque dans la description de l'usage, sont indépendants des participants qui les remplissent, les rôles « pragmatiques » ne le sont pas : l'interlocuteur-médecin ne devient pas, au cours de l'interaction, l'interlocuteur-patient, et réciproquement ; de même, si l'on peut penser que tout auteur est également lecteur, l'inverse n'est certainement pas vrai ; et qui contesterait qu'être l'interlocuteur qui courtise n'est pas la même chose qu'être celui qui se fait courtiser !

En quoi consiste alors la prise en charge de ces rôles « pragmatiques » [3] ? On a eu tendance, en didactique, pendant un certain temps, à considérer que la prise en charge de ces rôles consistait à réaliser des actes de communication (ou de parole), d'où les inventaires d'actes et de leurs réalisations type Niveau-Seuil, et à réaliser des séquences d'actes, d'où les essais de définition de séquences plus ou moins stéréotypées allant des « paires adjacentes » aux suites plus longues du type « conversation téléphonique d'affaire », par exemple.

Si l'on a procédé de cette manière, c'est évidemment parce que c'était de cette manière-là que l'on procédait pour analyser les performances discursives d'usagers qui servaient de point de départ à la définition de programmes d'enseignement/apprentissage.

L'ennui, c'est que s'il est peut-être licite de considérer les performances de référence, au moment de l'analyse, comme des « natures mortes », comme des « produits finis », rien ne justifie que l'on considère l'usager qui a réalisé ces performances, et par contrecoup l'apprenti-usager, comme une mécanique sans vie, et que l'on néglige le *processus* qui a conduit aux produits finis en question.

L'usager n'a pas pour objectif de réaliser des actes de communication ou des séquences d'actes ; il a pour objectif de parvenir à transformer une situation donnée (cette formulation, la plus large possible, est empruntée à Widdowson). Par exemple, il a pour objectif d'obtenir réparation pour un tort qu'il estime avoir subi, ou de définir avec d'autres une action à mener, ou de convaincre quelqu'un de penser ou d'agir différemment, etc.

3 Nous ne nous intéressons ici qu'au rôle le plus fréquemment concerné dans l'enseignement/apprentissage des langues, celui d'interlocuteur. Pour ce qui concerne le rôle de lecteur, cf. GREMMO M.J., « Apprenant en langue ou apprenti lecteur ? », in *Mélanges Pédagogiques 1980* ; également MOIRAND S., *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979.

Et c'est le processus verbal dans lequel il s'engage pour parvenir à cette transformation qui le conduit à réaliser tel ou tel acte de parole, à tel ou tel moment, en même temps qu'il le conduit à prendre un certain nombre d'autres décisions concernant par exemple l'interaction (prise ou refus de prise de parole), le choix des arguments invoqués, ses intrusions en tant qu'énonciateur dans le texte de ses interventions, etc.

En d'autres termes, et ceci est capital pour élaborer la signification d'une orientation pragmatique en didactique en langues, au regard de l'usager, les actes de parole n'apparaissent dans le discours que si l'usager juge nécessaire de les accomplir dans le processus verbal orienté vers une transformation de la situation où il s'est engagé, *et* ne prennent leur valeur « pragmatique » qu'en relation avec ce processus et son objectif.

Ainsi, le journaliste qui interviewe une personnalité, et qui a pour objectif de faire dire à cette personnalité ce qu'elle pense ou ce qu'elle sait, l'interrogera en réalisant une demande d'information (« Que pensez-vous de X ? »), ou en réalisant autre chose, une demande de confirmation, par exemple (« on dit que vous pensez que Y de X ; est-ce vrai ? »), selon ce qu'il estime stratégiquement préférable. Ensuite, s'il juge la réponse de cette personnalité insuffisante, il peut procéder à une relance sous forme de demande d'information à nouveau (« Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par là ? »), ou de demande de confirmation (« Entendez-vous par là que Y ? »). Les deux demandes d'information que réalise le journaliste sont justifiées par le souci qu'il a d'atteindre son objectif, faire dire à la personnalité ce qu'elle pense, et la deuxième demande d'information a une valeur pragmatique différente de la première : elle apparaît à cet endroit dans le discours parce que, comme il a été dit, l'usager-journaliste a éprouvé le besoin de relancer la personnalité [4].

D'une manière générale, ce que l'usager fait lorsqu'il fait usage de la langue à des fins communicatives, et que l'apprenant doit par conséquent apprendre à faire, c'est s'engager dans une *négociation* avec son ou ses partenaires, négociation qui lui permette, si tout se passe bien (le résultat d'une négociation est toujours *aléatoire*), d'atteindre le but qu'il vise.

La dimension personnelle d'une telle négociation est évidente : les stratégies qui seront mises en œuvre, bien qu'elles soient socio-culturellement conventionnalisées, dépendent en grande partie des caractéristiques individuelles et relationnelles des partenaires en présence.

[4] Il faut ajouter ici, en anticipant un peu, que si l'on peut établir un schéma « abstrait », descriptif d'un produit fini, d'une telle interaction, en faisant figurer une deuxième demande d'information optionnelle, ceci ne renseigne évidemment pas sur le processus qui fait apparaître cette deuxième demande, sur les « raisons » (la relance) qui la justifient, ce qui est pourtant l'information dont on a besoin en didactique.

Mais quels que soient les usagers en présence, deux exigences doivent être satisfaites pour que la négociation aboutisse : il faut d'une part que la *compréhension* par les partenaires de la tâche communicative entreprise soit aussi grande que possible, et, d'autre part, que la *coopération* entre les partenaires qu'exige l'accomplissement de cette tâche soit aussi grande que possible [5].

La satisfaction de la première de ces exigences entraîne la mise en œuvre, chaque fois que cela s'avère nécessaire, de stratégies plus ou moins élaborées destinées à faciliter la compréhension des intentions formulées et des informations transmises : qu'elles soient prises en charge par l'initiateur de la tâche ou par son partenaire, et qu'elles aient pour but de préparer la compréhension, de la préciser ou de la vérifier, ces stratégies contribuent toutes à la création d'un contexte de référence commun, c'est-à-dire, partagé par tous les partenaires, contexte à l'intérieur duquel intentions et informations prennent leur signification communicative.

La mise en œuvre de ces stratégies entraîne à son tour l'apparition dans le discours d'un certain nombre d'énoncés, donc de prises de parole, de réalisations d'actes de parole et de présentations d'information, dont la présence et la localisation sont déterminées par le souci de « clarté » négociative des participants.

Exemple :

Voyageur (à l'employé de la S.N.C.F.) — Le train de 10 h 15, c'est quel quai, s'il vous plaît ?

Employé — Le train de Paris ?
Voyageur — Oui, c'est ça
Employé — Quai 1, voie 2
Voyageur — Je vous remercie
Employé — A votre service.

Dans cette séquence, la demande de confirmation (énoncé 2) permet à l'employé de vérifier qu'il a compris le problème posé par le voyageur et, par ricochet, au voyageur de vérifier qu'il a bien posé son problème avant que ne soit accompli l'acte terminal de la tâche entreprise (énoncé 4).

[5] Nous reprenons ici en partie le texte d'un document réalisé pour le groupe de projet « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe ; cf. « Rapport de synthèse concernant les études consacrées à l'analyse de l'apprenant comme communicateur et comme apprenant » (en cours de publication).

Remarque : l'objectif serait le même si, au lieu de procéder d'emblée à cette vérification de compréhension, l'employé ne le faisait qu'après-coup, et justifierait aussi bien la demande de confirmation et la confirmation que la répétition de l'information et du remerciement (cf. ci-dessous).

Voyageur — Le train de 10 h 15, c'est quel quai, s'il vous plaît ?
Employé — Quai 1, voie 2
Voyageur — Je vous remercie
Employé — C'est bien le train de Paris que vous voulez savoir ?
Voyageur — Oui, c'est ça
Employé — C'est quai 1, voie 2
Voyageur — Je vous remercie
Employé — A votre service.

En ce qui concerne la satisfaction de la deuxième exigence, celle de la *coopération* entre les partenaires, il faut noter que la prise en charge de la tâche, que l'on en soit l'initiateur ou le partenaire, entraîne l'intrusion de chacun des participants dans le « territoire », au sens psycho-sociologique du terme, de l'autre.

Par conséquent, dans tous les cas où la négociation entraîne une intrusion potentiellement ou effectivement « dangereuse » pour les participants (lorsqu'elle menace leur image de soi — face positive — ou leurs droits — face négative) son accomplissement risque d'être freiné ou suspendu : il devient donc nécessaire de trouver un compromis entre les exigences d'efficacité et les exigences de respect « territorial ». La recherche de ce compromis entraîne la mise en œuvre de stratégies spécifiques dites de « mitigation », dont le but est de réduire ou de supprimer la menace représentée par l'intrusion.

Exemple :

A - Dis, tu te sers de ta tondeuse demain ?
B - Euh, non, je ne crois pas
A - Tu pourrais me la prêter ?
B - Oui, d'accord, mais il faudra que tu passes la prendre.

Commentaire : un des dangers potentiels de la demande de service (ici l'emprunt d'une tondeuse) est qu'elle peut conduire à un refus ; or le refus est une menace aussi bien pour celui qui l'essuie (atteinte au « prestige ») que pour celui qui le signifie (acte agressif). Dans ces conditions une stratégie de « miti-

gation » possible consiste à « préfacer » la demande de service par un acte potentiellement sans danger qui autorise la suppression pure et simple de l'éventualité du refus ; « tu te sers de ta tondeuse demain ? » permet :

— à A, en cas de réponse positive de la part de B, d'éviter de formuler sa demande de service, donc d'essuyer un refus et d'imposer à B de refuser ;

— à B, dans la mesure où il interprète cette demande d'information comme une préface à une demande de service, de créer, s'il le désire, les conditions qui lui permettront de ne pas avoir à refuser.

Mais une telle stratégie présente le risque, pour le demandeur, de ne pouvoir obtenir le service en question (efficacité communicative réduite à néant). Dans ces conditions, un compromis plus satisfaisant pourrait consister à diminuer simplement les chances de refus :

A - Tu pourrais me prêter ta tondeuse un de ces jours ? Ma pelouse commence à ressembler à une forêt vierge.

B - Oui, si tu veux. Quand ça ?

A - Je ne sais pas moi, quand ça t'arrange.

B - Bon, eh bien la semaine prochaine, ou demain, dans le fond.

A - Demain, ça m'arrangerait bien, d'accord.

Ici, la demande de service a moins de chance d'aboutir à un refus dans la mesure où aucune date précise n'est fixée au prêt (la réponse attendue se présente comme une réponse de principe) et où la demande est assortie d'une justification (appel à la compréhension, donc à une forme de solidarité) sur le mode non sérieux (complicité, donc solidarité, établie par le rire) ; par la suite, la fixation de la date du prêt est momentanément laissée à l'initiative du prêteur (mais l'urgence a été suggérée dans la justification), ce qui atténue, ou supprime la contrainte qu'elle représente.

La mise en œuvre des stratégies de mitigation entraîne par conséquent l'apparition dans le discours d'un certain nombre d'énoncés, donc de prises de parole, de réalisations d'actes de parole et de présentations d'information, dont la présence et la localisation sont déterminées par le souci qu'ont les participants de respecter le « territoire » de l'autre et de protéger le leur.

En conclusion, et pour en revenir au point de départ de cette discussion, la prise en charge des rôles pragmatiques ne consiste pas à réaliser des actes et des séquences d'actes ; elle consiste à participer à une négociation ayant pour objectif la satisfaction des visées « extra-discursives » de chacun des partenaires de la négociation, cette participation entraînant (ou se réalisant sous forme de) l'accomplissement d'un certain nombre d'actes dont certains seulement sont

destinés à faire progresser la négociation, les autres ayant pour fonction d'assurer la compréhension et la coopération des partenaires. Ces actes s'organisent en séquences à chaque fois re-motivées par les usagers, donc largement imprévisibles (hormis pour les routines, les négociations stéréotypées).

Adopter une orientation pragmatique signifie donc analyser les problèmes d'enseignement/apprentissage en termes *d'usages* et *d'usagers* de la langue. Mais cela signifie également, et c'est un troisième aspect qu'il faut souligner, les analyser en termes des *apprentis-usagers* que sont les apprenants.

Ce dont il s'agit ici, bien entendu, c'est de la prise en compte des caractéristiques spécifiques des apprenants : dans la mesure où chaque apprenant a pour objectif de se construire l'équivalent pragmatique d'un idiolecte, de devenir un usager particulier et non la copie conforme d'un usager modèle abstrait, il devient nécessaire, et non pas seulement préférable, de tenir compte du fait que s'il y a des usagers loquaces, il y en a aussi de silencieux, que s'il y a des usagers dynamiques, voire agressifs, directs, orgueilleux, aimables, il y en a aussi de passifs, de timides, d'hypocrites, d'empesés, de roublards, etc. Inutile d'insister sur cet aspect. Ce qu'il faut souligner davantage, c'est que, s'agissant d'apprentis-usagers, certaines caractéristiques des apprenants ont une incidence remarquablement plus importante qu'on ne le pense généralement.

En premier lieu, le futur usager est un non-natif, linguistiquement, culturellement et ethnologiquement parlant, et le restera vraisemblablement toujours : on ne peut donc se fonder uniquement, en ce qui le concerne, sur un modèle d'usager-natif, et ce d'autant moins qu'il ne tient pas nécessairement à s'assimiler à, ou à être assimilé à, un usager-natif.

En second lieu, le futur usager n'aura pas nécessairement affaire à des partenaires natifs (c'est éminemment le cas en Europe pour ceux qui apprennent l'anglais), et ses partenaires *non natifs* seront de surcroît linguistiquement, culturellement et ethnologiquement différents de lui-même (cas, par exemple, de certains cadres commerciaux d'entreprises allemandes qui apprennent le français pour pouvoir fonctionner en Algérie). Dans ce cas, ce sont *trois* modèles différents d'usagers qui se trouvent mis en présence. Et la situation est encore plus complexe, quoique heureusement plus rare, lorsque le nombre et la diversité des partenaires augmentent (cas de certaines réunions internationales sans interprétation).

Dans la mesure où le comportement langagier d'un des participants est toujours étroitement lié à celui de son ou de ses partenaires, les capacités dont l'usager doit faire preuve dans de telles situations présentent des aspects spécifiques absents des capacités requises pour une négociation entre natifs, ou entre natifs et non-natifs.

En d'autres termes, et pour en terminer sur ce point, le fait que l'apprenti-usager soit toujours non-natif, et que ses partenaires langagiers soient parfois non-natifs également, modifie l'image des usagers de la langue et des rôles d'usagers fondés sur l'observation des comportements langagiers des natifs.

L'option d'une orientation pragmatique implique aussi la prise en compte de ces phénomènes.

Pour conclure cette ébauche de définition de ce que doit signifier l'adoption d'une orientation pragmatique, il faut constater que l'évolution la plus importante pour le didacticien, par rapport à la situation antérieure des années 1970, se situe au niveau d'une plus importante prise en compte de la notion d'usager : alors que la tendance était de considérer la communication un peu comme un *moule pré-existant* dans lequel l'apprenti-usager devrait se couler, il apparaît, avec l'expérience acquise, qu'à vouloir trop objectiviser et donc figer les phénomènes communicatifs, pour mieux les observer certes, on finit par oublier le rôle dynamique et créateur que les participants humains jouent dans ce qui reste fondamentalement un *processus,* et un processus non mécanique à chaque fois ré-initié et re-construit par les participants qui s'y engagent.

Les implications méthodologiques de cette évolution ne sont pas nécessairement aussi importantes qu'il y paraît, sauf dans le cas de certaines pratiques didactiques que l'on pourrait qualifier de « mécanistes », dans lesquelles on était simplement passé d'un apprentissage répétitif et superficiel de « structures » à celui, tout aussi répétitif, « déshumanisé », de réalisations d'actes de communication.

Il s'agit en effet, essentiellement, au niveau de la définition des objectifs, et donc de l'évaluation, et de la détermination des méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage, d'accorder une plus large place aux visées qualifiées ci-dessus « d'extra-discursives », qui motivent et qui guident les actions langagières des apprentis-usagers.

En ce qui concerne les objectifs de l'enseignement/apprentissage, un exemple suffira à illustrer ce changement de perspective. De même que l'on était passé de l'objectif « savoir formuler une requête » à l'objectif « savoir demander un service », qui impliquait savoir formuler une requête, savoir reconnaître si elle était acceptée ou non, savoir alors remercier ou exprimer un regret, etc., qui impliquait donc la réalisation linéaire, déclenchée au coup par coup, d'un certain nombre d'actes de communication, il s'agit maintenant de passer à l'objectif « savoir obtenir un service » (ce qui revient à « remettre de la vie » dans la demande de service), ce qui implique, en plus de savoir formuler une requête, etc., savoir par exemple préparer le terrain pour que le service demandé ait plus de chances d'être obtenu, en justifiant la requête, par exemple, ou en faisant appel à la générosité de l'autre, etc. (il y a place ici pour la dimension person-

nelle de celui qui demande le service), savoir insister, savoir prendre en compte et lever les objections du prestataire de service récalcitrant, savoir prendre en compte l'échec, si échec il y a, de manière à sauvegarder ses relations avec l'autre, ou les rompre, etc.

Et l'on pourrait de la même manière définir les objectifs de l'autre partenaire de la demande de service (c'est souvent si difficile de refuser un service !).

D'une manière générale, il s'agit donc de raisonner en termes des tâches extra-discursives (en particulier des tâches psycho-sociales liées à la négociation) que les humains en présence ont à résoudre, et des stratégies qu'ils peuvent être amenés à mettre en œuvre pour réaliser ces tâches, et non plus seulement en termes de tâches verbales (à noter que le non-verbal reprend alors tous ses droits ; cf. l'utilisation du sourire pour obtenir un service).

Au plan des méthodes et techniques, c'est la même orientation générale qui doit prévaloir : il s'agit de mettre les apprentis-usagers en mesure d'acquérir les capacités (et de s'entraîner à les mettre en œuvre) de faire face aux tâches auxquelles ils seront confrontés. Ces capacités seront en partie très personnelles, tout comme les tâches correspondantes, dans la mesure où elles doivent être celles de l'usager en partie unique que l'apprenant va petit à petit devenir (pour être tout à fait exact, il faudrait dire que ces capacités doivent être celles *des* usagers en partie uniques que l'apprenant devient au fur et à mesure puisqu'il est un usager en évolution au cours de l'apprentissage).

Quelques exemples, très restreints mais très concrets, serviront d'illustration et de conclusion à cette partie consacrée aux incidences méthodologiques de la prise en compte de la notion *d'usager* de la langue. Ces exemples sont tous tirés de « Russian for Tourists », de V.G. Kostomarov et A.A. Leontyvev [6].

Dans l'avertissement au lecteur, page 5, les auteurs définissent ainsi l'objectif général de ce « cours » :

a) " How will this little book help you ? What will it teach you ?

It won't teach you to read Lev Tolstoy and Fedor Dostoyevsky in the original or to understand Russian-language broadcasts of Radio Moscow. But it will tell you how to find your way in a strange Russian town or how to get the food you want in a café or restaurant even if the waiter does not speak English. "

Cette définition n'a rien de bien original, mais ce sont des *visées extra-discursives* qui sont évoquées.

[6] Publié en 1978 par « Russian Language Publishers », Moscou.

b) Extraits du chapitre intitulé « In a taxi. Russian addresses », p. 35.

" The safest thing to guard yourself against any misunderstanding on the part of the driver is to get the address clearly written down on a piece of paper and to hand it to the driver with the words :

PAZHÁLUSTA, VOT ÁDR^{b}IS. " Here is the address ".

To satisfy the driver's natural curiosity, you might add :
Y̌A N^{b}IGAVAR^{b}Ú PARÚSK^{b}I - Y̌A IZÁNGL^{b}II (IZAM^{b}ÉR^{b}IK^{b}I) :

" Sorry, I don't speak Russian. I'm English (American). " Lit. : " I'm from England (from America). "

Ce qui est remarquable ici, c'est le souci des auteurs non seulement de fournir à l'apprenant une stratégie possible lui permettant d'atteindre son but malgré les difficultés rencontrées (prononciation des noms de lieu) mais de lui apporter également des éléments verbaux qui lui permettent de ne pas rester muet (« Here is the address ») et de s'assurer la coopération de son partenaire (« Sorry, I don't speak Russian. I'm English ").

c) Les mêmes remarques s'appliquent à l'extrait suivant, tiré du même chapitre, p. 36.

" By the way, paper might come in useful to help you pay for the taxi when you reach your destination. You already know how difficult it is to make out Russian numerals, especially if they are pronounced fluently. So it pays to have a notebook and pencil ready — you can always hand them over to your Russian conversational partner and save yourself trouble. In this case the accompanying words may be :

PAZHÁLUSTA, NAP^{b}ISHÍT^{b}I SKÓL^{b}KA.

" Please, write down how much. "

d) Extrait du chapitre « Numerals. A phone call », p. 29-30. (Dans l'hypothèse où le correspondant que vous appelez au téléphone ne serait pas là) :

" We can't predict just what they will say to you then, but it will obviously be some kind of explanation as to where Ivanov is and when you can contact him. Ignore it and try to impose on the person at the other end of the line one of the following two phrases which you should have prepared beforehand for just such an occasion. "

Les indications stratégiques fournies ici (« Ignore it and try to impose... ») sont le résultat direct de la centration sur *l'usager* plutôt que sur *l'usage*.

e) La même remarque s'applique à cet extrait du chapitre « In the street », p. 46.

" If you should get a long and undecipherable answer to your original question KAK PRAŸT^{b}Í, you can always bring your partner back down to earth by saying :

PRAST^{b}ÍT^{b}I - IT^{b}T^{b}Í PR^{b}ÁMA, NAPRÁVA ÍL^{b}I NAL^{b}ÉVA ? :

" Sorry, should I go straight on, to the right or to the left ? "
(Teacher) : " The problem is you're living all by yourself now... "

" Thus you will force him to use one of the three words which you know and can understand. His ardour dampened, he will, probably, answer with one of the words which you have, as it were, offered him, for instance.

(ID^{b}ÍT^{b}I) PR^{b}ÁMA. " (Go) straight on. "

CONCLUSION

En conclusion, deux aspects de la prise en compte de cette dimension de l' *« usager »* dans l'approche pragmatique méritent d'être soulignés.

En premier lieu, une telle prise en compte permet de renforcer et de préciser le lien entre les deux orientations prises par la didactique des langues au cours des dix dernières années, à savoir l' « approche communicative » et la « centration sur l'apprenant ». La notion d'apprenti-usager conjoint en effet directement « apprenant » et « communication », en évitant d'introduire dans le processus d'enseignement/apprentissage une phrase intermédiaire d'apprentissage d'un usage généralisé non rapporté à des participants singularisés. Vu sous un autre angle, ce n'est plus LA capacité communicative qui est visée (et encore moins LA capacité que l'on suppose maîtrisée par LE natif), mais UNE capacité communicative, celle que CHAQUE apprenant se propose d'acquérir progressivement. Du même coup, la singularité de chaque apprenant ne peut plus être « gommée », et la notion de « centration sur l'apprenant » reprend tout son sens.

En second lieu, quoique sur un autre plan, l'introduction de la notion d' « usager » dans la définition des objectifs et des contenus de l'enseignement/apprentissage a pour conséquence directe une ré-orientation des analyses pragmatico-linguistiques opérées (ou utilisées) par le didacticien : il ne s'agit plus d'étudier le fonctionnement externe de la langue en tant que tel, mais la manière dont différents « communicateurs » (y compris des non-natifs qui ont « réussi ») définissent, en l'assumant, ce fonctionnement externe. La tâche à réaliser n'est plus alors une tâche d'application de la pragmatique (« pragmatics applied », pour calquer la dénomination « linguistics applied » de Widdowson) mais bien une tâche de pragmatique appliquée (« applied pragmatics »).